



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Fakta eller förståelse? Analys eller diskussion?

*En undersökning av vilka kunskaper och förmågor som
bedömningsuppgifter på yrkesprogram och
högskoleförberedande program efterfrågar i ämnet
samhällskunskap*

Namn: Fredrik Sigebjer
Program: Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot arbete i gymnasieskolan
Ord: 8 935



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSH2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2020
Handledare: Maria Oskarson
Examinator: Anna Bendz
Kod: VT20-2490-036 LGSH2A

Nyckelord: Gymnasiet, högskoleförberedande program, yrkesprogram, likvärdighet, Gy11, kunskapsformer, förmågor, fakta och förståelse, analys och diskussion

Abstract

Tidigare forskning som genomförts under 1994 års läroplan har visat att undervisningen i samhällskunskap på yrkesprogram är mer inriktad på isolerade faktakunskaper och ett vardagligt innehåll, medan undervisningen på högskoleförberedande program är mer inriktad mot förståelse och ett teoretiskt innehåll där eleverna i högre grad får möjlighet att exempelvis analysera, resonera, problematisera och se samband. Det finns emellertid få studier som jämför ämnet samhällskunskap mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende undervisningens utformning och det finns skäl att tro att den senaste läroplansreformen, Gy11, kan ha påverkat skillnaderna mellan programmen. Denna studie syftar därför till att undersöka och jämföra vilka kunskapsformer och förmågor som bedömningsuppgifter i ämnet samhällskunskap efterfrågar på yrkesprogram och högskoleförberedande program genom att utgå från ett teoretiskt ramverk som härletts ur tidigare forskning om skillnader mellan programmen. Det teoretiska ramverket består av två dimensioner: i vilken utsträckning bedömningsuppgifterna efterfrågar fakta respektive förståelsekunskaper och i vilken utsträckning de efterfrågar objektiva analyser respektive elevernas ställningstaganden. En analys av totalt 45 bedömningsuppgifter från åtta gymnasielärare i olika delar av landet visar att ämnet samhällskunskap framträder som ett förståelseorienterat ämne på båda programmen, vilket går emot tidigare forskning som indikerat att elever på yrkesprogram inte får möjlighet att analysera, diskutera och dra egna slutsatser. Däremot finner studien att det finns en stor skillnad i vilka förståelsekunskaper som bedömningsuppgifter efterfrågar mellan programmen, där uppgifterna på yrkesprogrammen är betydligt mer inriktade mot elevens ställningstagande, medan uppgifterna på de högskoleförberedande programmen är mer inriktade mot att eleverna ska analysera samhällsfenomen objektivt.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Likvärdighet i utbildningen	3
2 Syfte och frågeställning	4
3 Tidigare forskning.....	4
3.1 Hur bedömningsuppgifter styr elevernas lärande	4
3.2 Skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende ämnet samhällskunskap	5
3.3 Skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende undervisning i gymnasiegemensamma ämnen	7
4 Teoretiskt ramverk.....	9
4.1 Fakta och förståelse.....	9
4.1.1 Definition av fakta och förståelse	9
4.2 Odenstads ämnesdidaktiska profiler	10
4.3 En förlängning av Odenstads studie.....	11
5 Metod	12
5.1 Urval.....	12
5.2 Kvantitativ och kvalitativ analys.....	14
5.3 Kategorisering av fakta och förståelse.....	14
5.4 Kategorisering av analys- och diskussionsuppgifter	15
5.5 Indelning av bedömningsuppgifter i olika kunskapsområden	16
6. Resultat	17
6.1 Fördelning av fakta- och förståelseorienterade uppgifter på yrkesprogram och högskoleförberedande program	17
6.1.1 Fördelning av fakta- och förståelseuppgifter i olika kunskapsområden.....	19
6.1.2 Faktaorienterade uppgifter.....	19
6.1.3 Fakta- och förståelseorienterade uppgifter	20
6.2 Analys- och diskussionsuppgifter i förståelseorienteradeuppgifter.....	21
6.2.1 Fördelning av analys- och diskussionsuppgifter i olika kunskapsområden.....	23
6.2.2 Beskrivning av analys- och diskussionsuppgifter	23
7. Diskussion.....	24

7.1 Samhällskunskap som ett fakta- eller förståelseämne.....	24
7.2 Samhällskunskap som ett analys- och diskussionsämne	25
7.3 Implikationer för lärarprofessionen	26
7.4 Slutsatser utifrån tidigare forskning	27
8 Referenslista	29

1 Inledning

Flera studier som har genomförts under 1994 års läroplan har pekat på skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende undervisning och bedömning i samhällskunskap och andra gymnasiegemensamma ämnen trots att eleverna läste samma kurser. Forskning har konstaterat att det finns en diskurs inom skolväsendet där yrkeselever konstruerar sig själva och blir konstruerade av lärare som ”praktiska elever”, något som leder till att teoretiska moment i undervisningen på yrkesprogram förenklas jämfört med undervisningen på högskoleförberedande program (Rosvall, 2012, s. 65). Inom ämnet samhällskunskap har studier visat att undervisningen på yrkesprogram är mer inriktad mot redogörande av faktakunskaper och ett vardagligt innehåll, medan undervisningen på högskoleförberedande program är mer inriktad mot förståelse och ett teoretiskt innehåll där eleverna i högre grad för möjlighet att exempelvis se samband och resonera (Odenstad, 2010, s. 106, Bronäs, 2000, s. 248).

Forskning om skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program i ämnet samhällskunskap, eller i andra gymnasiegemensamma program, har emellertid inte genomförts efter implementeringen av 2011 års läroplan. Det finns ett antal aspekter i den nya läroplanen som motiverar att undersöka huruvida omorganiseringen på formuleringsarenan har haft effekt på realiseringsarenan¹ avseende skillnaderna mellan programmen i ämnet samhällskunskap. Denna studie undersöker de bedömningsuppgifter som har använts på realiseringsarenan i ämnet samhällskunskap i syfte att jämföra vilka kunskapsformer och förmågor som efterfrågas på de olika programmen. Bedömningsuppgifter är alla de uppgifter som en lärare ger till eleverna i syfte att bedöma elevernas kunskaper, oavsett syftet med bedömningen. De lärare som kontaktats i denna studie har tillsammans delgett en bred variation av uppgifter; allt från rollspel till skriftliga prov.

Det första skälet till att Gyll kan ha påverkat skillnaderna mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program i samhällskunskapsundervisningen är att programmen numera läser olika kurser i samhällskunskap. Samtliga program läser samhällskunskap, men den obligatoriska kursen på yrkesprogram (samhällskunskap 1a1) är hälften så lång som den kurs

¹ Formulerings- och realiseringsarenan är begrepp utvecklade av Lindensjö och Ulf P. Lundgren. Formuleringsarenan syftar på styrdokumentens intentioner och realiseringsarenan syftar på hur dessa realiserar av lärare i undervisningen (Odenstad, 2010, s. 36)

som elever på högskoleförberedande program läser (samhällskunskap 1b). De centrala innehåll som ingår i samhällskunskap 1b, men som inte ingår i samhällskunskap 1a1, är punkten om samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder och politiska ideologier. Dessutom utgör ämnesområdena samhällsekonomi och medier en mindre del av de centrala innehållen i kursen i samhällskunskap 1a1, jämfört med samhällskunskap 1b (Skolverket, 2011, Samhällskunskap).

För det andra har 2011 års skolreform skapat en större åtskillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program i och med minskningen av kärnämnenas omfattning på yrkesprogram som innebär att de teoretiska ämnena har skurits ner till förmån för mer yrkesorienterade ämnen. En möjlig effekt av detta är att diskursen kring den *praktiska* yrkes eleven och den *teoretiska* högskoleförberedande har cementerats ytterligare, vilket enligt tidigare forskning borde innebära att samhällskunskapsundervisningen på yrkesprogram blir ännu mindre teoretisk eller att den teoretiska undervisningen förenklas ytterligare (Rosvall, 2012, s. 65).

Å andra sidan finns det skäl som talar för att skillnaderna i samhällskunskapsundervisningen mellan gymnasieprogrammen har minskat efter den senaste läroplansreformen. I och med Gy11 infördes kunskapskrav i varje ämne som ersatte betygskriterierna i Lpf 94. Betygskriterierna i samhällskunskap hade delvis ett hierarkiskt förhållningssätt till kunskapsformer i betygsnivåerna, där en elev skulle *redogöra för* eller *beskriva* olika fenomen för att nå godkänt. För att nå VG- och MVG-nivå skulle eleven dessutom reflektera, diskutera, analysera, värdera och dra slutsatser (Odenstad, 2010, s. 159). Utifrån denna studies definition av fakta och förståelse (se avsnitt om teori) karaktäriserades G-nivån i Lpf 94 därmed av faktakunskaper, medan förståelsekunskaper karaktäriserade VG- och MVG-nivå.

Detta hierarkiska förhållande till kunskapsformer existerar inte i dagens kunskapskrav i samhällskunskap. I kunskapskraven stipuleras samma förmågor på alla betygsnivåer, som att eleven ska kunna analysera, diskutera lösningar på samhällsfrågor, argumentera och så vidare (Skolverket, 2011, Samhällskunskap). Det som differentierar betygsnivåerna i ämnet är hur väl eleven visar dessa förmågor i enlighet med de olika värdeorden som fungerar som kvalitetsindikatorer för respektive nivå. Detta talar för att bedömningsuppgifter i ämnet samhällskunskap efterfrågar liknande kunskaper och förmågor på yrkesprogram och

högskoleförberedande program eftersom kunskapskraven utgör de kriterier som ska styra lärarens bedömning av elevernas prestationer.

1.1 Likvärdighet i utbildningen

Forskning som genomfördes under 1994 års läroplan visar att undervisningen på yrkesprogram förenklades trots att programmen läste samma kurser. Som nämndes ovan har 2011 års läroplan inneburit att eleverna på yrkesprogram och högskoleförberedande numera läser olika obligatoriska kurser i samhällskunskap. Även om samhällskunskap 1a1 och 1b skiljer sig åt innehållsmässigt innehåller båda ämnesplanerna i princip samma förmågor som ska bedömas i undervisningen (läs mer i avsnitt om metod). Om bedömningsuppgifter på yrkesprogram är mer inriktade mot att eleverna ska redogöra för lösryckta faktakunskaper medan uppgifterna på högskoleförberedande program i högre utsträckning uppmanar eleverna att visa djupare förståelse om ett ämne, som tidigare forskning indikerar, sker alltså en differentiering som strider mot styrdokumentens intentioner.

En samhällskunskapsundervisning som är faktaorienterad bryter även mot läroplanens inledande kapitel om *skolans värdegrund och uppgifter* som stipulerar att elevernas kunskapsutveckling är beroende av att de får en överblick och ett sammanhang samt möjlighet att se samband. Vidare ska skolan ge eleverna möjligheten att ”reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper”. Skolan har även ett ansvar för att eleverna kan använda sina kunskaper för att bland annat ”kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” efter att de genomgått sin utbildning (Skolverket, 2011, s. 5). Tidigare forskning under 1994 års läroplan har visat att det framförallt är elever på högskoleförberedande program som får möjlighet att utveckla dessa typer av kunskaper och förmågor, medan elever på yrkesprogram får ta del av en undervisning som i högre utsträckning är konkret, inriktad mot fakta och reproducerande (Rosvall, 2011, s. 110, Hjelmér, 2012, s. 91 och 166 och Korp, 2006, s. 251f och 256).

Diskursen om den praktiska och teoretiska eleven belyser alltså ett likvärdighetsproblem inom skolväsendet eftersom en konsekvens av den har varit att den teoretiska undervisningen på yrkesprogram har förenklats på ett sätt som inte kan motiveras av styrdokumentet. Rosvall konstaterar att detta kan leda till att elever på yrkesprogram utestängs från kunskaper som ger

makt i samhället eftersom de inte får ta del kunskaper som han kallar *kritiskt generaliserande kunskaper* som exempelvis konsekvensanalys och kritiskt tänkande. Eleverna på yrkesprogram får därmed sämre förutsättningar att utveckla de kompetenser som yrkes- och samhällslivet kräver (Rosvall, 2012, s. 60 och 70f).

2 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att jämföra vilka kunskapsformer och förmågor som bedömningsuppgifter i ämnet samhällskunskap efterfrågar på yrkesprogram och högskoleförberedande program.

- Vilka kunskapsformer och förmågor efterfrågar bedömningsuppgifter i ämnet samhällskunskap på yrkesprogram och högskoleförberedande program?

3 Tidigare forskning

3.1 Hur bedömningsuppgifter styr elevernas lärande

Svensk och internationell forskning visar att prov, som i denna studie definieras som all evaluering som syftar till att ge bedömningsunderlag till en examinerare², påverkar elevernas lärande och deras uppfattning om vad som är viktig kunskap i ämnet (Odenstad, 2010, s. 15). Ference Marton, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö har bedrivit forskning i Sverige kring inläring och konstaterar att ”prov utgör det viktigaste instrumentet för påverkan av inläring i undervisningssammanhang”, även om lärare inte använder prov i det syftet (Marton et al. 1999, s. 105). Provens inflytande på inläring beror på att proven synliggör de verkliga kraven i undervisningen (ibid, s. 105). Denna observation har teoretiserats av amerikanen Benson Snyder som hävdar att det i utbildningsväsendet finns två läroplaner: *den formella läroplanen* som innehåller de lärandemål som ska styra undervisningen och *den dolda läroplanen* som utgörs av de verkliga kraven som manifesteras i proven och som eleverna får lista sig till.

² Se Nordgren et al (2017, s. 73) för en liknande definition

En implikation av detta är att om Gyll och läraren å ena sidan betonar vikten av exempelvis förståelse, analysförmåga och kritiskt tänkande och proven å andra sidan efterfrågar lösryckta faktakunskaper, så kommer eleverna rikta in sina studier på ytligt faktainhämtande (ibid, s. 105-106). Caroline Gipps hävdar dessutom att anpassningen inte bara sker i riktning mot elevernas lärande, utan också i riktning mot lärarens undervisning. Det är nämligen inte bara eleverna som vill prestera väl i proven, läraren vill också att sina elever ska prestera väl och därmed kommer han eller hon anpassa sin undervisning efter de kunskaper och förmågor som proven efterfrågar (Gipps, 1994, s. 31).

Frederiksen menar därför att det är viktigt att lärare konstruerar prov som svarar mot *alla* utbildningsmål som läroplanen föreskriver, inte bara de som är lätta att mäta (refererad till i Gipps, 1994, s. 32). Det räcker alltså inte att läraren i den övriga undervisningen har en kunskapssyn som svarar mot exempelvis förståelse, analys och kritiskt tänkande; om inte också bedömningsuppgifter svarar mot dessa kunskapsformer kommer elevernas lärande styras i en annan riktning – mot den dolda läroplanen.

Forskning fastslår alltså att bedömningsuppgifter är ett relevant studieobjekt att undersöka för att dra slutsatser om vad elever på yrkesprogram och högskoleförberedande program lär sig, dvs. vilka kunskaper och förmågor som eleverna riktar sitt lärande emot, och hur undervisningen överlag utformas på de olika programmen.

3.2 Skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende ämnet samhällskunskap

Christina Odenstad visar i sin doktorsavhandling från 2010 att skriftliga prov i samhällskunskap på yrkesförberedande program är betydligt mer faktaorienterade än proven på studieförberedande program.³ I de prov som har använts på studieförberedande programmen är fördelningen mellan förståelse- och faktafrågor relativt jämn, där 56 procent av provfrågorna utgörs av faktafrågor och 44 procent av förståelsefrågor. Proven från de yrkesförberedande programmen innehåller däremot endast 27 procent förståelsefrågor och 73 procent faktafrågor (Odenstad, 2010, s. 106).

³ Yrkesförberedande program och studieförberedande program är de namn som användes för yrkesprogram och högskoleförberedande program under Lpf 94.

I analysen av de skriftliga proven visar Odenstad att fördelningen av fakta- och förståelsefrågor varierar mellan olika ämnesområden. Faktafrågor är mer framträdande i områdena Sveriges statsskick, demokrati, ideologier, partier och EU, medan förståelsefrågor förekommer oftare i områdena ekonomi, massmedia, kriminologi och internationell politik (Odenstad, 2010, s. 132-134). Prov från yrkesförberedande program innehåller fler faktafrågor i samtliga ämnesområden (ibid, s. 119).

I en enkätundersökning som gjordes i samma studie framkommer att lärare på de yrkesförberedande programmen anser att skriftliga prov har mindre betydelse för att bedöma elevernas kunskaper medan lärare på de studieförberedande programmen lägger stor vikt vid skriftliga prov i bedömningen av elevernas kunskaper (ibid, s. 74-78). Lärare på de yrkesförberedande programmen hävdar att formella bedömningsuppgifter överlag inte alltid utgör de viktigaste medlen för att bedöma elevernas kunskaper. Istället betonar lärarna vikten av att eleverna är närvarande på lektionerna och det dagliga mötet med eleverna och att eleverna tillägnar sig grundläggande kunskaper som behövs för att fungera som demokratiska samhällsmedborgare. Vidare lägger yrkeslärarna större vikt vid elevernas muntliga aktivitet i form av exempelvis samtal, muntliga presentationer och nyhetsbevakning (ibid, s. 76).

Lärarna på de yrkesförberedande programmen anser att andra bedömningsverktyg än skriftliga prov är nödvändiga för att eleverna ska klara samhällskunskapskursen eftersom flera av eleverna har diagnostiserade inlärningsproblem och är svagpresterande. Förutom anpassningen till svagare elever i form av fler muntliga aktiviteter väljer även lärarna att använda korta skriftliga bedömningsinstrument som korta skriftliga förhör och korta skriftliga prov med begränsat innehåll. Dessutom väljer de att inte ha så många skriftliga prov per kurs (ibid, s. 76-77).

Agneta Bronäs visar i sin avhandling att läroböcker som riktar sig till yrkesprogram skiljer sig från de som riktar sig till högskoleförberedande program. Läroböcker riktade till yrkesprogram innehåller ett enklare språk och en större mängd vardagskunskaper, medan läroböcker riktade till högskoleförberedande program innehåller teoretiska resonemang i högre grad (Bronäs, 2000, s. 248).

Tina Ekman visar i sin avhandling att samhällskunskapsundervisningen skiljer sig mellan yrkesförberedande och studieförberedande program och att det finns en betydande skillnad i

demokratikunskaper mellan de olika programmen. Hon drar därmed slutsatsen att elever på yrkesprogram får sämre förutsättningar att nå demokratiska kompetenser som krävs för ett aktivt medborgarskap (Ekman, 2007, s. 101-103 och 163).

Ekman, Bronäs och Odenstads forskning visar därmed att det under 1994 års läroplan för gymnasieskolan fanns skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program i ämnet samhällskunskap, trots att den obligatoriska kursen i samhällskunskap var densamma för båda programmen.

3.3 Skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende undervisning i gymnasiegemensamma ämnen

Flera studier har konstaterat att undervisningen på yrkesprogram förenklas på olika sätt. I en etnografisk studie av Per-Åke Rosvall, där han följt undervisningen i en klass på Fordonsprogrammet under läsåret 2008/2009, framträder undervisningen i kärnämnen som reproducerande; eleverna gavs sällan möjlighet att reflektera, göra självständiga analyser och dra egna slutsatser (2011, s. 110). Hjelmér finner ett liknande resultat i sin undersökning av en elevklass på Barn- och fritidsprogrammet och en elevklass på Naturvetenskapsprogrammet. Undervisningen i kärnämneskurser på den yrkesförberedande klassen fokuserade i liten utsträckning på analytiska färdigheter, problematisering, diskussioner och kritisk granskning jämfört med klassen på Naturvetenskapsprogrammet (2012, s. 91 och 166).

Helena Korp undersöker i sin avhandling hur nationella prov i svenska, matematik och engelska förbereds och gör en jämförelse mellan yrkes- och studieförberedande program. Hennes resultat ligger i linje med Rosvall och Hjelmérs slutsatser i den meningen att undervisningen på yrkesförberedande program var reproducerande och fokuserade på baskunskaper. Eleverna fick sällan analysera texter eller träna problemlösning. Undervisningen på studieförberedande program var däremot inriktad mot djupare förståelse och karaktäriserades av teoretiskt och producerande lärande. Matematikundervisningen på yrkesförberedande program handlade exempelvis för det mesta om att eleverna skulle genomföra grundläggande räkning i läroboken, medan undervisningen på studieförberedande program var inriktad mot problemlösning och att eleverna skulle tillämpa procedurer och

begrepp i flera olika sammanhang, till exempel i de Naturvetenskapliga ämnena (2006, s. 251f och 256).

Skolinspektionen hävdar i en rapport från 2010 att lärare som undervisade på yrkesförberedande program anpassade sin undervisning utifrån en uppfattning om att deras elever har låga ambitioner och inte strävar efter mer än betyget godkänt. Lärarna gjorde skillnad mellan dessa elever och elever på studieförberedande program som de menade strävar efter VG och MVG. Skolinspektionen konstaterar att detta är problematiskt eftersom eleverna på de olika programmen ges olika förutsättningar att nå högre betyg och utvecklas så långt som möjligt (Skolinspektionen, 2010, s. 16-17).

I Skolinspektionens rapport från 2017 framkommer att gymnasielärare anser att elever på yrkesprogram inte behöver lika mycket teoretiska kunskaper som elever på högskoleförberedande program och att förenklade läromedel används på yrkesprogram (Skolinspektionen, 2017, s. 14). Flera elever på yrkesprogram, framförallt Bygg- och anläggningsprogrammet, berättar om lärare som förminskat dem och om att de har fått ta del av en förenklad undervisning som inte ger möjlighet för dem att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och andra övergripande förmågor som examensmålen föreskriver (Skolinspektionen, 2017, s. 14).

Skolinspektionens rapporter bekräftar alltså den forskning som indikerar att undervisningen på yrkesprogram förenklas. Rapporterna tar även upp en förklaring till varför skillnaden finns, nämligen att lärare på yrkesprogram har lågt ställda förväntningar på eleverna. Rosvall (2012, s. 65) hävdar att det finns en diskurs inom skolväsendet där elever på yrkesprogram konstruerar sig själva och blir konstruerade av lärare som ”den praktiska eleven”. Risker är att lärare utgår från att elever på yrkesprogram har andra förutsättningar än elever på högskoleförberedande program och att de därmed förenklar teoretiska uppgifter för den ”praktiska eleven”. Detta är något som även har uppmärksammats av Viveca Lindberg som i sina undersökningar visar att kärnämneslärare känner sig tvungna att ge enklare uppgifter till elever på yrkesförberedande program så att de har en chans att bli godkända (Lindberg, 2002, s. 49). Lärarna menar samtidigt att de sänkta kraven för elever på de yrkesförberedande programmen är orättvist för elever på studieförberedande program eftersom de riskerar att bli bedömda på andra grunder (ibid, s. 49).

4 Teoretiskt ramverk

4.1 Fakta och förståelse

Rosvall (2011), Hjelmér (2012) och Korp (2006) har gemensamt identifierat en skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program, nämligen att undervisningen under Lpf 94 på yrkesprogram var reproducerande, konkret och fokuserade på baskunskaper, medan undervisningen på högskoleförberedande program var inriktad mot djupare förståelse, teori, analytiska färdigheter och problematisering. Resultatet från dessa tre studier ligger i linje med Odenstads resultat (2010) som visar att skriftliga prov i samhällskunskap på studieförberedande program var inriktade mot förståelse i högre grad än proven på yrkesförberedande program.

Det finns alltså utifrån tidigare forskning skäl att undersöka om bedömningsuppgifter på yrkesprogram testar mer av faktakunskaper och mindre av förståelsekunskaper än bedömningsuppgifter på högskoleförberedande program. En syntetisering av författarnas resultat till begreppen fakta och förståelse kan också motiveras av att både Rosvall och Hjelmér använde Bernsteins begrepp horisontell och vertikal diskurs i sina undersökningar. Den horisontella diskursen handlar om kontextbunden och faktabaserade kunskaper, medan analytiska uppgifter (se definition av förståelse nedan) faller under en vertikal diskurs (Rosvall, 2011, s. 109).

4.1.1 Definition av fakta och förståelse

Faktakunskaper definieras som den informativa aspekten av kunskap. Kännetecknande för uppgifter som efterfrågar faktakunskaper är att uppgifterna enbart kan besvaras på ett sätt. Eleven ska alltså redogöra för information (SOU 1992:94, s. 32). Förståelsekunskaper kännetecknas av att faktakunskaper sätts in i ett sammanhang. Odenstad definierar förståelse på det sättet i sin undersökning av vilka kunskaper som skriftliga prov i samhällskunskap efterfrågar. Hon menar att förståelse uttrycks när faktakunskaper på något sätt tillämpas. Det kan handla om att med hjälp av fakta kunna se orsaker, konsekvenser, åtgärder och jämföra olika fenomen – dvs. en analytisk förmåga (Odenstad, 2010, s. 96).

Odenstad ser också färdighetskunskaper som en del av förståelse, vilket inbegriper förmågan att argumentera, läsa och förstå exempelvis statistik och politiska texter, samt kunna kritiskt värdera andras åsikter om samhällsfrågor (Odenstad, 2010, s. 97). I Skolverkets betänkande som ledde till införandet av Lpf 94 påpekas att färdighet är en praktisk motsvarighet till förståelse och att färdighet förutsätter teoretisk förståelse. För att ta ett exempel i samhällskunskap går det exempelvis inte att se förmågan att argumentera som enbart en praktisk färdighet eftersom förmågan att argumentera kräver en teoretisk förståelse för frågan som diskuteras (SOU 1992:94, s. 33).

Ett sätt att se på förståelseuppgifter är att de öppnar upp för flerdimensionella svar. En provfråga i en av lärarnas prov i denna studie om Sveriges politiska system lyder: ”En utländsk bekant frågar dig ”Hur styrs Sverige? Vad svarar du?”. Här kan eleven välja olika ingångar – det är ett komplext fenomen som eleven måste förstå och resonera om. Frågan vill dessutom att eleven ska ge en pedagogisk förklaring, vilket kräver en djupare förståelse.

4.2 Odenstads ämnesdidaktiska profiler

Odenstad (2010, s. 133) har utifrån sin analys konstruerat tre ämnesdidaktiska profiler som hon menar framträder i de skriftliga proven och finner att olika profiler dominerar i olika ämnesområden. Samhällskunskap som *orienteringsämne* karaktäriseras av en stor mängd faktafrågor och syftar till att informera eleverna om hur samhället är organiserat. Samhällskunskap som *analysämne* karaktäriseras av förståelsefrågor där eleven ska kunna analysera, se orsaker och konsekvenser, jämföra och se för- och nackdelar. Odenstads tredje ämnesdidaktiska profil, som hon kallar samhällskunskap som *diskussionsämne*, karaktäriseras av förståelsefrågor som uppmanar eleverna att ta ställning och motivera sina åsikter.

De ämnesdidaktiska profilerna samhällskunskap som analysämne och diskussionsämne används i föreliggande studie som analytiska ramverk för att undersöka vilken typ av förståelsefrågor som efterfrågas på yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen. Odenstad undersökte inte om det framträdde en skillnad mellan programmen när det kommer till fördelningen av analys- och diskussionsfrågor.

Det teoretiska ramverk som kommer användas i denna studie för att analysera det empiriska materialet är således:

- Fördelningen av fakta- och förståelseuppgifter
- Fördelning av analys- och diskussionsuppgifter

4.3 En förlängning av Odenstads studie

Genom att använda fakta och förståelse som ett teoretiskt ramverk i analysen av lärarnas bedömningsuppgifter i samhällskunskap bygger denna studie vidare på Odenstads studie som använde samma ramverk i analysen av skriftliga prov. Skriftliga prov är emellertid endast ett av flera verktyg som lärare använder för att bedöma elevernas kunskaper och därför kan man inte av hennes studie dra slutsatsen att bedömningsuppgifter överlag är mer faktaorienterade på yrkesprogram än på högskoleförberedande program. Det beror på att den kunskapssyn som framträder i skriftliga prov nödvändigtvis inte är densamma i alla bedömningsuppgifter.

Bedömningsverktyg som exempelvis seminarium, skriftliga inlämningar, debatter och rollspel är konstruerade på ett sätt som öppnar upp för elever att visa förståelse i högre utsträckning än skriftliga prov eftersom de ofta förutsätter att eleverna resonerar, analyserar, argumenterar eller på något annat sätt sätter faktakunskaper i ett större sammanhang. Skriftliga prov kan däremot struktureras utifrån kortsvarsfrågor och flervalsfrågor, vilket gör att de öppnar upp för eleverna att redogöra för isolerade faktakunskaper i högre utsträckning än andra former av bedömningsverktyg.

Det är således möjligt att en lärare använder olika bedömningsuppgifter till att testa olika former av kunskaper, till exempel skriftliga prov för att testa faktakunskaper och andra bedömningsuppgifter för att testa djupare förståelse. Som nämndes i tidigare forskning framkommer i Odenstads enkätundersökning att lärarna på de yrkesförberedande programmen lägger större vikt vid andra bedömningsverktyg än skriftliga prov, som elevernas muntliga aktivitet i form av exempelvis muntliga presentationer och nyhetsbevakning, medan lärarna på de studieförberedande programmen lägger stor vikt vid skriftliga prov (Odenstad, 2010, s. 76-78). Att bara jämföra skriftliga prov mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program ger därför en inkomplett bild av vilka kunskapsformer och förmågor som testas på de

olika programmen. Det finns skäl att tro att samhällskunskap framträder som ett förståelseorienterat ämne i högre grad på yrkesprogrammen än vad Odenstads studie indikerar om alla bedömningsuppgifter beaktas.

5 Metod

5.1 Urval

Fyra lärare som undervisar på ett yrkesprogram och fyra lärare som undervisar på ett högskoleförberedande program, i olika orter i Sverige, har kontaktats och ombetts att skicka in samtliga bedömningsuppgifter som de har använt i kursen samhällskunskap 1b eller 1a1 under läsåret 2019/2020 eller under de senaste åren. Det enda urvalskriteriet som har använts vid insamlandet av materialet, förutom att samla in uppgifter från yrkesprogram och högskoleförberedande program, är att lärarna undervisar på olika skolor. Forskning visar att lärares undervisning kan formas av den kultur som finns på skolan (Odenstad, 2010, s. 61) och därför har variabeln gymnasieskola varierats i syfte att kontrollera för skolkulturens inverkan på bedömningsuppgifterna i jämförelsen mellan olika lärares material.

Variabler som kön, ålder, antal år i yrket har inte beaktats eftersom de anses ligga utanför intresset i denna undersökning. Tidigare forskning ger belägg för att den kausala mekanism som orsakar skillnader mellan programmen är att lärare på yrkesprogram har lägre förväntningar på eleverna i kärnämnen (dagens gymnasiegemensamma ämnen) och att kön, ålder och antal yrkesverksamma år därmed inte har betydelse för skillnaderna.

Denna studie hade ambitionen att samla in bedömningsuppgifter från både samhällskunskap 1a1 och 1a2 eftersom båda kurserna tillsammans motsvarar innehållet i samhällskunskap 1b. Det var dock bara en lärare som hade tillgång till material från sa1a2 och därför jämför denna studie endast uppgifter från kursen sa1a1 med sa1b. Jämförbarheten mellan yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen hade blivit högre om uppgifter från båda samhällskunskapskurserna för yrkesprogrammen hade använts. Det finns emellertid goda skäl att jämföra det material som denna studie har fått tillgång till.

Det starkaste skälet är att kunskapskraven för sa1a1 och sa1b innehåller i princip samma förmågor som ska testas i undervisningen. Utifrån förståelsebegreppet som redogörs för i avsnittet om teori ska eleven i båda kurserna kunna (Gyll):

- Analysera (inklusive orsaks- och konsekvensanalys)
- Se samband och dra slutsatser om likheter och skillnader
- Diskutera lösningar på samhällsfrågor
- Argumentera för sina ståndpunkter och värdera andras argumentation
- Reflektera över källors relevans och trovärdighet
- Uttrycka sig i olika presentationsformer

Den enda skillnaden mellan kurserna i relation till förståelse är att eleverna i sa1b även ska använda begrepp, teorier, modeller och metoder i sin analys. Elever på yrkesprogram ska alltså, även om de bara läser samhällskunskap 1a1, utveckla sin analys- och diskussionsförmåga i lika hög utsträckning som elever på högskoleförberedande program som läser samhällskunskap 1b. Skillnaden mellan kurserna kan därmed sägas vara primärt kvantitativ snarare än kvalitativ, förutom att elever som läser sa1b också ska använda begrepp, teorier, modeller och metoder.

Ett annat skäl är att sa1a1 är en obligatorisk kurs; alla elever på yrkesprogram ska läsa den kursen, och därmed är det motiverat att undersöka om elever på yrkesprogram får möjlighet att utveckla förståelse i lika hög grad som elever på högskoleförberedande program, eller om ämnet samhällskunskap framträder som kvalitativt annorlunda.

Antalet bedömningsuppgifter som ingår i undersökningen är 45 stycken och 22 av dem har använts på yrkesprogram. Det finns en bred variation i vilka programinriktningar som uppgifterna har använts på. Inom de högskoleförberedande programmen har en lärare använt uppgifterna på Naturvetenskapsprogrammet, Teknikprogrammet och det Estetiska programmet. Två av de andra lärarna har använt sina uppgifter på Ekonomiprogrammet respektive Samhällsvetenskapliga programmet. Inom yrkesprogrammen har uppgifterna använts på Vård- och omsorgsprogrammet, Bygg- och anläggningsprogrammet, Fordons- och transportprogrammet, Hantverksprogrammet, VVS- och fastighetsprogrammet, Naturbruksprogrammet och El- och energiprogrammet.

5.2 Kvantitativ och kvalitativ analys

För att få svar på studiens forskningsfråga om vilka kunskapsformer och förmågor som bedömningsuppgifter i samhällskunskapsämnet efterfrågar på yrkesprogram och högskoleförberedande program används både en kvalitativ och kvantitativ metod. Den kvantitativa analysen består i att utreda hur ofta de teoretiskt härledda kategorierna förekommer, dvs. fakta- och förståelseuppgifter samt analys- och diskussionsuppgifter, på de olika programmen. Den kvantitativa analysen syftar till att dra generella slutsatser om vilka kunskapsformer och förmågor som efterfrågas på respektive program och för att kunna dra slutsatser om skillnader dem emellan. Den kvalitativa angreppssättet innebär att jag som forskare måste tolka bedömningsuppgifterna och göra en helhetsbedömning av uppgifternas karaktär. Nedan beskrivs hur denna tolkningsprocess går till.

5.3 Kategorisering av fakta och förståelse

Kategoriseringen av de olika bedömningsuppgifterna sker i olika steg. Först klassificeras uppgiften som förståelse- eller faktaorienterad, eller i vissa fall som både och. Skriftliga prov klassificeras på ett annorlunda sätt eftersom de ofta innehåller många olika frågor som nödvändigtvis inte bygger på varandra. En kvantitativ klassificering av skriftliga prov bedöms därför som mer lämplig än en holistisk analys och följaktligen undersöks fördelningen mellan fakta- och förståelsefrågor i respektive prov.

En bedömningsuppgift klassificeras som en förståelseuppgift om uppgiften i sin helhet kräver att eleven visar förståelse, och uppgiften klassificeras som en faktauppgift om uppgiften i sin helhet klaras av genom att eleven endast redogör för information. Om uppgiften innehåller flera olika frågor, här kallat delfrågor, och delfrågorna innehåller en blandning av fakta- och förståelsefrågor klassificeras uppgiften som en förståelseorienterad uppgift om delfrågorna knyter an till varandra, dvs. om förståelsefrågan efterfrågar de kunskaper som eleven redogör för i faktafrågan. Delfrågor som är faktafrågor och inte knyter an till deluppgifterna som är av förståelsekaraktär klassificeras som isolerade faktafrågor. Om isolerade faktafrågor överväger förståelsefrågorna klassificeras uppgiften som en faktauppgift.

Avgörande för om det är en fakta- eller förståelseuppgift, eller fakta eller förståelsefråga, är om uppgiften eller frågan öppnar upp för flerdimensionella svar som kräver att eleven analyserar, diskuterar, argumenterar eller på något annat sätt sätter faktakunskaper i ett större sammanhang. Om uppgiften eller frågan kan klaras av genom att eleven enbart redogör för information, kategoriseras den som faktaorienterad. Indikatorer för faktauppgifter eller faktafrågor är att de innehåller frågeord som vad, när och hur, eller *förklara* (om det innebär att de ska redogöra för exempelvis ett begrepp). Exempel på indikatorer för förståelseuppgifter eller förståelsefrågor är att eleven ska diskutera, resonera, argumentera, dra slutsatser, jämföra och komma med lösningar.

Här ska dock poängteras att frågeord som indikatorer är just *indikatorer* och att det därför inte räcker att använda dem som grund för kategorisering. Indikatorn *vad* kan exempelvis både efterfråga mer komplexa kunskapsdimensioner och endimensionella svar. En seminariefråga på ett högskoleförberedande program lyder exempelvis: ”Vad anser de politiska ideologierna [konservatism, liberalism och socialism] om monarkin i Sverige?”. Frågans konstruktion, med frågeordet *vad*, tyder på att den öppnar upp för endimensionella svarskonstruktioner och att eleven därmed inte ges utrymme att visa förståelse. Frågan kräver emellertid att eleven kan koppla vissa principer i ideologierna till ett ställningstagande om monarkin i Sverige, och därmed sker en tillämpning av vissa fakta om ideologin i ett större sammanhang. Frågan öppnar därmed upp för flerdimensionella svar; socialism kan både vara för och emot monarkin i Sverige beroende på vilka ideologiska principer eleven väljer att utgå ifrån. Därför behöver eleven resonera om sin ståndpunkt.

5.4 Kategorisering av analys- och diskussionsuppgifter

Efter att uppgifterna och proven klassificerats som faktaorienterad, förståelseorienterad eller både och är nästa steg att kategorisera förståelseuppgifterna i analys- och diskussionsuppgifter för att undersöka om typen av förståelseuppgifter skiljer sig mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program. Tillskillnad från det holistiska angreppssättet som används i kategoriseringen av fakta- och förståelseorienterade uppgifter klassificeras analys- och diskussionsuppgifter på delfrågenivå. Detta beror på att flera förståelseorienterade uppgifter innehåller både analyserande och diskuterande uppgifter och att förståelseuppgifter ses som en överordnad kategori.

I de fall en förståelseorienterad uppgift enbart innehåller delfrågor av den ena typen klassificeras uppgiften som *en* analys- eller diskussionsuppgift. Detta görs för att korrigera för ett missvisande utfall som skulle ske om uppgifter med flera delfrågor av den ena förståelsetypen adderas med uppgifter som innehåller en sammanhängande uppgift av samma typ. Alltså: bara för att en analysuppgift innehåller exempelvis tre delfrågor av analytisk karaktär, innebär det inte att den är större än en rapportuppgift där eleverna endast besvarar en frågeställning. Dessa uppgifter ses som *två* olika analysuppgifter. Dessa uppgifter jämförs sedan tillsammans med de uppgifter som innehåller både analys- och diskussionsfrågor, inklusive skriftliga prov.

En delfråga, eller uppgift, klassificeras som analytisk om den uppmanar eleven att utreda något – analysera - genom att exempelvis se orsaker och konsekvenser, jämföra, se för- och nackdelar och utreda samband. En uppgift klassificeras som diskuterande om den uppmanar eleven att ta ställning eller om eleven ska argumentera för ett ställningstagande som nödvändigtvis inte är hens eget, exempelvis utifrån en ideologi. Frågeord som ”Vad tror du?” och ”Hur tycker du att ...?” och instruktioner om att eleven ska argumentera för ett visst perspektiv indikerar diskussionsfrågor.

5.5 Indelning av bedömningsuppgifter i olika kunskapsområden

Bedömningsuppgifterna delas in i olika kunskapsområden beroende på vilket ämnesinnehåll de behandlar, till exempel Sveriges politiska system eller sociologi. Uppgifter som behandlar Sveriges politiska system och demokrati har placerats i samma kategori. Det beror på att dessa kunskapsområden i många fall sammanblandas i uppgifterna, framförallt i skriftliga prov som ofta innehåller både frågor om Sveriges politiska system och demokrati. Syftet med att dela in bedömningsuppgifterna i kunskapsområden är att undersöka huruvida fördelningen av fakta- och förståelseuppgifter, samt analys- och diskussionsuppgifter, varierar mellan programmen beroende på vilket område inom samhällskunskap som behandlas. Är till exempel diskussionsfrågor eller faktafrågor mer framträdande i vissa kunskapsområden på yrkesprogram, men inte på högskoleförberedande program?

6. Resultat

6.1 Fördelning av fakta- och förståelseorienterade uppgifter på yrkesprogram och högskoleförberedande program

Tabell 1. En jämförelse av skriftliga prov

Kunskapsområde	H-program	Y-program
Sveriges politiska system och demokrati	Antal prov: 3 Antal provfrågor: 21 Fakta 38 % Förståelse 62 %	Antal prov: 3 Antal provfrågor: 34 Fakta: 62 % Förståelse: 38 %
Ekonomi	Antal prov: 2 Antal provfrågor: 31 Fakta: 68 % Förståelse: 32 %	Antal prov: 1 Antal provfrågor: 16 Fakta: 81 % Förståelse: 19 %
Totalt	Antal prov: 5 Antal provfrågor: 52 Fakta: 56 % Förståelse: 44 %	Antal prov: 4 Antal provfrågor: 50 68 % fakta 32 % förståelse

9 av totalt 45 bedömningsuppgifter utgörs av skriftliga prov och i tabellen ovan framgår att provfrågorna består av faktafrågor i högre grad än förståelsefrågor. Skillnaden är särskilt stor på yrkesprogrammen, där ungefär två tredjedelar av frågorna är av faktakaraktär, medan fördelningen är relativt jämn på högskoleförberedande program. En jämförelse av den totala andelen förståelse- och faktafrågor visar att de skriftliga proven är något mer förståelseorienterade på högskoleförberedande program.

Tabell 2. En jämförelse av bedömningsuppgifter förutom skriftliga prov

Kunskapsområde	H-program	Y-program
Sveriges politiska system och demokrati	Förståelse: 0 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	Förståelse: 3 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 1
Ideologier	Förståelse: 3 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	Förståelse: 1 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0
Ekonomi	Förståelse: 2 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 1	Förståelse: 2 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0 Övrigt: 1
Media	Förståelse: 3 Fakta: 0	Förståelse: 1 Fakta: 0

	Fakta och förståelse: 0	Fakta och förståelse: 0
Internationell politik	Förståelse: 2 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	Förståelse: 1 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 1
Sociologi	Förståelse: 2 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	Förståelse: 3 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0
Arbetsmarknad	Förståelse: 2 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	Förståelse: 1 Fakta: 1 Fakta och förståelse: 0
Mänskliga rättigheter		Förståelse: 2 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0
Demografi	Förståelse: 1 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	
Migration	Förståelse: 1 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0	
Valfritt		Förståelse: 1 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 0
Totalt	Antal uppgifter: 17 Förståelse: 16 Fakta: 0 Fakta och förståelse: 1 Fördelning: Förståelse: 94 % Fakta- och förståelse: 6 %	Antal uppgifter: 19 Förståelse: 15 Fakta: 1 Fakta och förståelse: 2 Övrigt: 1 Fördelning: Förståelse: 79 % Fakta: 5 % Fakta och förståelse: 11 % Övrigt: 5 %

Av 36 bedömningsuppgifter som inte är skriftliga prov är endast en faktaorienterad. Tre stycken är fakta- och förståelseorienterade. De allra flesta bedömningsuppgifterna är alltså förståelseorienterade, vilket gäller både på yrkesprogram och högskoleförberedande program. 15 av 19 uppgifter på yrkesprogrammen, och 16 av 17 uppgifter på de högskoleförberedande programmen, är förståelseorienterade.

Tre av de uppgifter som inte är förståelseorienterade, inklusive den uppgift som är helt faktaorienterad, har använts på yrkesprogram, vilket indikerar att bedömningsuppgifter på yrkesprogram efterfrågar mer isolerade faktakunskaper än de på högskoleförberedande program. De tre uppgifterna som är fakta- och förståelseorienterade eller faktaorienterad har

använts av tre olika lärare, vilket ger stöd för att det är gymnasieprogrammet, och inte en enstaka lärares kunskapssyn, som förklarar variationen.

6.1.1 Fördelning av fakta- och förståelseuppgifter i olika kunskapsområden

En jämförelse av de skriftliga proven i kunskapsområdena *Sveriges politiska system och demokrati* samt *Ekonomi* visar att de är betydligt mer förståelseorienterade på de högskoleförberedande programmen (se tabell 1). Om övriga bedömningsuppgifter jämförs framträder emellertid en annan bild. I kunskapsområdet *Sveriges politiska system och demokrati* är samtliga fyra uppgifter på yrkesprogram helt eller delvis förståelseorienterade. Inga bedömningsuppgifter förutom skriftliga prov har använts på högskoleförberedande program. Vidare utgörs ekonomiuppgifterna av lika många förståelseorienterade uppgifter på yrkesprogram som på högskoleförberedande program (se tabell 2).

Resultatet visar att den mindre andelen förståelsefrågor i de skriftliga proven om Sveriges politiska system och demokrati på yrkesprogrammen kompenseras av de förståelseorienterade uppgifterna. Denna ”kompensatoriska effekt” uppstår däremot inte i ekonomiområdet på yrkesprogrammen och därmed framträder de högskoleförberedande programmen som något mer förståelseorienterat i ämnet ekonomi. I tabell 2 framkommer att kunskapsområdena internationell politik och arbetsmarknad är något mer förståelseorienterade på de högskoleförberedande programmen. En signifikant skillnad i övriga kunskapsområden framträder inte.

6.1.2 Faktaorienterade uppgifter

Den uppgift som är faktaorienterad behandlar ämnet arbetsmarknad och består av tre deluppgifter. Den första går ut på att eleven ska förklara (i betydelsen redogöra för) sju stycken begrepp. Den andra handlar om att eleven ska se några klipp och beskriva vilket klipp som hen tycker är viktigast och varför. Detta är en förståelseuppgift eftersom den kräver att eleven jämför, argumenterar, och drar en slutsats. Mer specifikt är det, utifrån Odenstads ämnesdidaktiska profiler, en förståelseuppgift av diskuterande karaktär eftersom elevens åsikt efterfrågas. I sista deluppgiften ska eleven besvara tio faktafrågor av typen: ”Hur mycket får jag jobba?”, ”har jag rätt till rast och paus?” och ”vad är ett kollektivavtal?”

Uppgiften innehåller alltså deluppgifter av både fakta- och förståelsekaraktär. Anledningen till att den klassificeras som en faktaorienterad uppgift är, för det första, för att den första deluppgiften bedöms vara isolerad från den diskuterande deluppgiften. Detta beror framförallt på att uppgiften efterfrågar elevens åsikt utan att den nödvändigtvis behöver sättas i relation till begreppen, även om eleven mycket väl kan göra det i sin argumentation (några begrepp relaterar till filmerna). Denna studie undersöker emellertid vilka kunskaper som uppgifterna efterfrågar, inte vilka kunskaper som elever *skulle kunna* visa i sina svar. En sådan utgångspunkt skulle medföra klassificeringskriterier som är så vaga att varje kategorisering av fakta- och förståelse blir godtycklig. För det andra överväger de isolerade faktauppgifterna förståelseuppgiften i antal, särskilt med tanke på att faktauppgifterna innehåller totalt 17 stycken faktafrågor.

6.1.3 Fakta- och förståelseorienterade uppgifter

Den enda uppgiften som inte är helt förståelseorienterad på de högskoleförberedande programmen är en uppgift som behandlar ämnet privatekonomi, specifikt konsumenträtt. Den består av tre deluppgifter. Den första går ut på att eleven ska besvara fem faktafrågor om vad hen kan göra om sin mobil har gått sönder. Frågor som ”När har du möjlighet att reklamera mobilen?” och ”Vad kan du kräva av butiken om din telefon måste vara på reparation i mer än en vecka?” ställs som handlar om att eleven ska redogöra för ”objektiv” information. Den andra deluppgiften består av en förståelsefråga och en faktafråga som inte bygger på varandra och klassificeras därmed som en fakta- och förståelseorienterad uppgift. Förståelsefrågan är av analytisk karaktär där eleven ska beskriva för- och nackdelar med att handla på internet utifrån egna erfarenheter. Faktafrågan handlar om att eleven ska redogöra för lagen om distansavtal och avtal utanför affärslokaler.

Den tredje uppgiften består av två förståelseuppgifter. Den första handlar om att eleven ska analysera och kritiskt granska om villkoren på nätbutiker är tydliga och riktiga. Uppgiften öppnar upp för flerdimensionella svar och kräver att eleven drar en slutsats som hen argumenterar för. Den andra uppgiften går ut på att eleven ska besöka ett par affärer och fråga vad som händer om de köper en produkt och ångrar sig om den går sönder. Denna deluppgift faller utanför kategorierna analys- respektive diskussionsämne, och kategoriseras istället som en färdighetskunskap där eleverna tränas i att utöva sina rättigheter som samhällsmedborgare. Kategorin färdighetskunskaper är relativt sällsynt i materialet (se tabell 3).

Lärarens uppgift om konsumenträtt klassificeras således som varken fakta- eller förståelseorienterad eftersom ingen av deluppgifterna av den ena eller andra typen överväger den andra.

6.2 Analys- och diskussionsuppgifter i förståelseorienteradeuppgifter

Nedan presenteras fördelningen av analys- och diskussionsuppgifter i bedömningsuppgifterna på yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen. Först presenteras resultatet av analysen av de uppgifter som både innehåller analytiska och diskuterande deluppgifter, inklusive skriftliga prov. Därefter presenteras analysen av de uppgifter som enbart innehåller förståelseuppgifter av diskuterande eller analyserande karaktär.

Tabell 3. En jämförelse av delfrågor

Kunskapsområde	H-program	Y-program
Sveriges politiska system och demokrati	Antal frågor: 14 Analys: 79 % Diskussion: 21 %	Antal frågor: 25 Analys: 68 % Diskussion: 32 %
Ideologier		Antal frågor: 2 Analys: 50 % Diskussion: 50 %
Ekonomi	Antal frågor: 26 Analys: 77 % Diskussion: 19 % Färdighet: 4 %	Antal frågor: 8 Analys: 88 % Diskussion: 12 %
Media	Antal frågor: 8 Analys: 100 %	Antal frågor: 4 Analys: 50 % Diskussion: 50 %
Internationell politik	Antal frågor: 0	Antal frågor: 23 Analys: 70 % Diskussion: 30 %
Sociologi	Antal frågor: 0	Antal frågor: 6 Analys: 33 % Diskussion: 67 %
Mänskliga rättigheter	Antal frågor: 0	Antal frågor: 3 Analys: 33 % Diskussion: 67 %
Totalt	Antal frågor: 48 Analys: 81 % Diskussion: 17 % Färdighet: 2 %	Antal frågor: 71 Analys: 64 % Diskussion: 36 %

Av tabell 3 framgår att den totala mängden förståelseorienterade deluppgifter utgörs av analytiska uppgifter i högre grad än diskuterande uppgifter i båda programmen. Skillnaden är särskilt stor på högskoleförberedande program där endast en sjättedel av uppgifterna består av diskussionsuppgifter, medan en dryg tredjedel av uppgifterna på yrkesprogrammen består av diskussionsfrågor. I analysen av dessa uppgifter framträder samhällskunskapsämnet på yrkesprogrammen således som ett diskussionsämne i betydligt högre grad än de högskoleförberedande programmen.

Tabell 4. En jämförelse av uppgifter som enbart innehåller förståelseuppgifter av analytisk eller diskuterande karaktär.

Kunskapsområde	H-program	Y-program
Sveriges politiska system och demokrati	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0	Analysuppgifter: 2 Diskussionsuppgifter: 0
Ideologier	Analysuppgifter: 2 Diskussionsuppgifter: 1	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0
Ekonomi	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 1	Analysuppgifter: 1 Diskussionsuppgifter: 0
Media	Analysuppgifter: 1 Diskussionsuppgifter: 0 Färdighetsuppgifter: 1	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0
Internationell politik	Analysuppgifter: 2 Diskussionsuppgifter: 0	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0
Sociologi	Analysuppgifter: 2 Diskussionsuppgifter: 0	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 2
Arbetsmarknad	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 1 Färdighetsuppgifter: 1	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 2
Demografi	Analysuppgifter: 1 Diskussionsuppgifter: 0	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0
Migration	Analysuppgifter: 1 Diskussionsuppgifter: 0	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0
Valfri	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 1	Analysuppgifter: 0 Diskussionsuppgifter: 0
Totalt	Antal uppgifter: 15 Analys: 60 % Diskussion: 27 % Färdighet: 13 %	Antal uppgifter: 7 Analys: 43 % Diskussion: 57 %

I analysen av de uppgifter som enbart innehåller förståelseuppgifter av diskuterande eller analyserande karaktär framträder ett liknande mönster som i analysen av övriga uppgifter, nämligen att de högskoleförberedande programmen innehåller betydligt mindre

diskussionsuppgifter (cirka en fjärdedel av uppgifterna) än yrkesprogrammen (drygt hälften av uppgifterna).

6.2.1 Fördelning av analys- och diskussionsuppgifter i olika kunskapsområden

En jämförelse mellan programmen i de olika ämnesområdena⁴ visar att sociologiuppgifterna är betydligt mer diskussionsorienterade på yrkesprogrammen. Samtliga sociologiuppgifter på de högskoleförberedande programmen är av analytisk karaktär, medan yrkesprogrammen innehåller två diskuterande uppgifter och en uppgift som till övervägande del är diskuterande. Även områdena internationell politik och arbetsmarknad är mer diskussionsorienterade på yrkesprogrammen. Det enda kunskapsområde som är mer diskussionsorienterat på de högskoleförberedande programmen är området ekonomi. En signifikant skillnad i ämnesområdena Sveriges politiska system och demokrati kan inte konstateras mellan programmen.

6.2.2 Beskrivning av analys- och diskussionsuppgifter

Ett resultat i denna studie är att bedömningsuppgifterna på högskoleförberedande program är mer inriktade mot analys, medan uppgifterna på yrkeprogram är mer inriktade mot argumentation utifrån elevens egna ställningstagande eller utifrån ett tillgivet perspektiv som hen ska argumentera utifrån. Denna skillnad är särskilt framträdande i området sociologi, där eleverna på de högskoleförberedande programmen i båda fallen ska analysera filmer eller en tv-serie utifrån sociologiska teorier och begrepp. Den ena uppgiften är en seminarieuppgift där eleverna ska diskutera och analysera två filmer. Eleverna ska analysera hur människorna i filmerna påverkas av strukturer och hur dessa strukturer skapar gemenskap och utanförskap. I den andra uppgift ska eleverna skriva en rapport där ska eleven analysera antingen *Paradise Hotel* utifrån ett genusperspektiv, *Ett öga rött* utifrån etnicitet och kultur, eller *Snabba Cash* utifrån ett klassperspektiv. I båda uppgifterna är analysindikatorerna orsaks- och konsekvensanalys och begreppstillämpning centrala.

⁴ Endast ämnesområden som innehåller minst två uppgifter i varje program jämförs

Dessa uppgifter kan jämföras med uppgifterna på yrkesprogrammen där elevernas egen åsikt efterfrågas. En av uppgifterna syftar exempelvis till att eleven ska reflektera över normer och fördomar. En deluppgift går ut på att eleven ska reflektera över vilket bemötande människor med vissa egenskaper eller attribut, som att vara vegan och sitta i rullstol, får. Här efterfrågas elevens åsikt; uppgiften frågar eleven om hur hen *tror* att det känns att folk alltid tittar konstigt på dem. Frågekonstruktionen indikerar alltså att läraren inte efterfrågar hur något faktiskt ligger till, utan snarare elevens personliga uppfattning. I en annan deluppgift ska eleven spekulera kring vilka av egenskaperna som nämns i den tidigare deluppgiften kommer ses som normala i framtiden. I en annan kontext hade denna deluppgift kunnat vara av analytisk karaktär, men eftersom uppgiften efterfrågar elevens åsikt genom frågeorden ”*tror du*” klassificeras den som en diskussionsfråga.

7. Diskussion

7.1 Samhällskunskap som ett fakta- eller förståelseämne

Denna studie bekräftar delvis de skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program som tidigare forskning under Lpf 94 har konstaterat, nämligen att undervisningen i samhällskunskap är mer förståelseorienterad på högskoleförberedande program än på yrkesprogram. Analysen av fördelningen av fakta- och förståelseuppgifter inom olika kunskapsområden visar att bedömningsuppgifterna är mer förståelseorienterade inom områdena ekonomi, internationell politik och arbetsmarknad på högskoleförberedande program.

Utifrån studiens resultat kan man dock inte konstatera att samhällskunskap på yrkesprogram framträder som ett faktaorienterat ämne. Tvärtom visar denna studie att bedömningsuppgifterna är till övervägande del mer förståelseorienterade än faktaorienterade på yrkesprogrammen. Enbart en av 19 av uppgifter är faktaorienterad på yrkesprogrammen, medan 15 uppgifter är förståelseorienterade. Därmed nyanserar resultatet tidigare forskning som snarare konstaterat att elever på yrkesprogram inte ges möjlighet att utveckla förståelsekunskaper, det vill säga analysera, diskutera, problematisera och dra egna slutsatser etc.

Om enbart skriftliga prov undersöks framträder dock en annan bild som ligger mer i linje med tidigare forskning. Ungefär hälften av provfrågorna på de högskoleförberedande programmen och en tredjedel av frågorna på yrkesprogrammen är förståelseorienterade. Detta resultat bekräftar resultatet från Odenstads studie om skriftliga prov i samhällskunskap som finner en liknande fördelning mellan fakta- och förståelsefrågor. Utifrån de skriftliga proven framträder alltså ämnet samhällskunskap mer som ett faktaorienterat ämne på yrkesprogram.

En ambition med föreliggande studie har varit att bygga vidare på Odenstads studie, som är den enda kvantitativa studien i tidigare forskning som undersöker bedömningsuppgifter i samhällskunskap, genom att utgå från ett bredare underlag av bedömningsuppgifter. En underliggande hypotes i denna studie har varit att samhällskunskap på yrkesprogram framträder som ett förståelseorienterat ämne i högre grad om alla former av bedömningsuppgifter beaktas eftersom att skriftliga prov är särskilt lämpade för att testa isolerade faktakunskaper. Resultatet från föreliggande studie visar att så är fallet och studien har därmed kompletterat Odenstads undersökning.

7.2 Samhällskunskap som ett analys- och diskussionsämne

Ämnet samhällskunskap framträder alltså som ett förståelseorienterat ämne på både yrkesprogram och högskoleförberedande program. I en analys av förståelsefrågorna framträder däremot ämnet samhällskunskap på yrkesprogrammen som ett diskussionsämne i betydligt högre grad än ämnet på de högskoleförberedande programmen.

Bedömningsuppgifterna på yrkesprogram är mer inriktade mot elevens ställningstagande kring olika samhällsfenomen, medan uppgifterna på högskoleförberedande program är mer inriktade mot att eleven ska analysera samhällsfenomen på ett mer objektivt sätt, det vill säga utan att elevens egen åsikt blandas in i resonemangen. Fördelningen av analys- och diskussionsförmågor är relativt jämn på yrkesprogrammen, medan en kraftig övervikt av analytiska färdigheter kan hittas bland uppgifterna på de högskoleförberedande programmen. Analysen av fördelningen inom olika kunskapsområden visar att bedömningsuppgifterna är mer diskussionsorienterade inom områdena sociologi, internationell politik och arbetsmarknad på yrkesprogrammen.

7.3 Implikationer för lärarprofessionen

Denna studie indikerar således att även om både elever på yrkesprogram och högskoleförberedande program får möjlighet att utveckla förståelse i ämnet samhällskunskap, får elever på högskoleförberedande program inte möjlighet att formulera personliga ställningstaganden kring samhällsfrågor i någon större utsträckning – åtminstone inte jämfört med elever på yrkesprogram. Det finns därmed en risk att ämnet samhällskunskap på högskoleförberedande program inte lever upp till det avsnitt i läroplanen som förskriver att skolan ska ”framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (Skolverket, 2011, s. 2). Ämnesplanen för samhällskunskap 1b efterfrågar å andra sidan inte explicit elevernas åsikter, men eftersom samhällskunskapsämnet ofta betraktas som det ämne som ska utveckla elevernas demokratiska kompetens finns det en risk att den inte utvecklas hos elever på högskoleförberedande program när bedömningsuppgifterna inte uppmanar dem att formulera egna åsikter i relation till aktuella samhällsfrågor.

Som tidigare forskning visar styr utformningen av bedömningsuppgifterna elevernas lärande eftersom de synliggör de verkliga kraven i utbildningen. En implikation av det är att även om en lärare lägger vikt vid elevernas egna åsikter i den övriga undervisningen, exempelvis under samtal i klassrummet, kommer eleverna inte styra sitt lärande mot att utveckla egna personliga ställningstaganden. Därför är det viktigt att eleverna på högskoleförberedande program även får uttrycka sina åsikter i uppgifter som syftar till att ge underlag för lärarens bedömning av deras kunskaper.

Å andra sidan kan yrkesprogrammets högre andel diskussionsfrågor förstås som att samhällskunskapsämnet förenklas på dessa program. Bedömningsuppgifterna på högskoleförberedande program ställer högre krav på saklig analys, medan uppgifterna på yrkesprogrammen i högre utsträckning öppnar upp för elevens eget tyckande. En möjlig konsekvens av detta är att elever på yrkesprogram kan klara av uppgifterna genom att resonera om vad de tycker om en samhällsfråga utan att åsikterna behöver grundas i fakta, begrepp, teorier, modeller eller olika perspektiv.

Huruvida elevsvaren på diskussionsfrågorna faktiskt förankras i fakta, begrepp, teorier, modeller eller olika perspektiv kan föreliggande studie emellertid inte ge svar på eftersom

elevernas svar på uppgifterna inte är en del av studiens material. Samtidigt visar tidigare forskning att lärare på yrkesprogram har lägre ställda förväntningar på sina elever än vad lärare på högskoleförberedande program har och att lärare på yrkesprogram känner sig tvungna att ge enklare uppgifter till sina elever så att de kan bli godkända (Lindberg, 2002 s. 49). En rimlig hypotes är därför att eleverna inte behöver förankra sina svar i sakförhållanden eller olika perspektiv för att få godkänt på diskussionsuppgifterna. Huruvida uppgifterna i samhällskunskap 1a1 förenklas på detta sätt är något som kan vara av intresse för vidare studier att undersöka.

7.4 Slutsatser utifrån tidigare forskning

I inledningen konstaterades att denna studie motiveras av att forskning om skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program i samhällskunskap och andra gymnasiegemensamma ämnen inte har genomförts efter implementeringen av Gyll. Ett antal skäl gavs till varför Gyll antingen kan ha minskat eller ökat skillnaderna mellan programmen avseende samhällskunskapsundervisningen. Resultatet av denna studie bekräftar hypotesen att införandet av kunskapskraven, i och med implementeringen av Gyll, inneburit en harmonisering av vilka förmågor som testas i kurserna samhällskunskap 1b och 1a1 eftersom kunskapsförmågorna inte längre är hierarkiskt ordnade mellan betygsstegen.

Detta innebär emellertid inte att bedömningsuppgifterna efterfrågar samma förmågor på de olika programmen. Den harmonisering som uppstått handlar om att bedömningsuppgifterna på yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen till övervägande del uppmanar eleverna att visa förståelse, vilket går emot tidigare forskning som konstaterat att undervisningen på yrkesprogrammen är reproducerande och fokuserar på faktakunskaper. Att undervisningen förenklas på detta sätt får alltså inte stöd i denna studie och kan förklaras av den senaste läroplansreformen som inneburit att samtliga kunskapskrav i samhällskunskap 1b och 1a1, förutom kunskapskravet om privatekonomi, utgörs av förståelseindikatorer på samtliga betygsnivåer.

Däremot efterfrågar bedömningsuppgifterna olika typer av förståelsekunskaper på de olika programmen, något som inte kan förklaras av styrdokumentet. Istället kan denna skillnad förklaras av, som diskuterats innan, av att samhällskunskapsundervisningen fortfarande

förenklas på yrkesprogram – men istället för att denna förenkling manifesteras i form av att uppgifterna på yrkesprogram är reproducerande, som tidigare forskning under Lpf 94 har indikerat, manifesteras den i form av att uppgifterna ställer mindre krav på att eleverna kan sakligt analysera samhällsfenomen.

8 Referenslista

Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte: en jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet* (Doktorsavhandling). Stockholm. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-33184>

Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2007. Göteborg.

Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.

Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati?: en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå.

Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2006. Malmö.

Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen - konsekvenser för lärare och elever. I *Att bedöma eller döma - tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution. (S. 39-56).

Marton, F. (red.) (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. (2. uppl.) Stockholm: Prisma.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Licentiatavhandling: Karlstads universitet, 2010. Karlstad.

Rosvall, P.Å. (2011). Pedagogic practice and influence in a Social Science class. I Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D (Red.). *Young people's influence and democratic education: ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.

Rosvall, P.Å. (2012). Yrkesutbildning i förändring? Konsekvenser för undervisningen. I Henning Loeb, I. & Korp, H (Red.). *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2010). *Betygsättning i gymnasieskolan*. Skolinspektionens rapport 2010:12.

Skolinspektionen. (2017). *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. Dnr 40-2016:202.

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (2011). *Ämne – Samhällskunskap [Ämnesplan]*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsu>

[bject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3](#)

SOU 1992:94. Skola för bildning: Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet

